

Vogt, Jürgen

Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik. Eine kleine Replik auf Matthias Flämig

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 177-182. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Jürgen: Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik. Eine kleine Replik auf Matthias Flämig - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 177-182 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101446 - DOI: 10.25656/01:10144

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101446>

<https://doi.org/10.25656/01:10144>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische Forschung
in Deutschland**

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

JÜRGEN VOGT

Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik

Eine kleine Replik auf Matthias Flämig

*„Habe ich die Begründungen erschöpft,
so bin ich nun auf dem harten Felsen angelangt, und mein Spaten biegt sich zurück.
Ich bin dann geneigt zu sagen: ‚So handle ich eben‘“ (Wittgenstein 1984, S.350)*

Matthias Flämig hat den dankenswerten Versuch unternommen, die Diskussion darüber, was denn nun tatsächlich die „Grundlagen“ der Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin seien, weiterhin in Gang zu halten. Dabei führt er zunächst „systematische“, „allgemeine“ und „analytische“ Musikpädagogik zusammen, um diese gegenüber „empirischer“ Musikpädagogik abzugrenzen, deren Status als Wissenschaft nicht in Frage gestellt wird. Dabei bedient er sich allerdings eines, wie ich meine, nicht unproblematischen Verfahrens, indem er alles, was nicht empirisch ist, in eine Klasse zusammenfasst. Das kann man natürlich tun, aber mehr als etwa die Auskunft „Es gibt Männer und Nicht-Männer“ ist damit nicht zu erhoffen – was erführe man auf diese Weise über Frauen? Dieses Vorgehen ist bei Flämig allerdings strategisch: Aufgrund des von ihm zugrundegelegten Wahrheitsbegriffes kommt es dann dazu, dass außer der empirischen Musikpädagogik unter der Hand nur die analytische Musikpädagogik als mögliche wissenschaftliche Musikpädagogik übrigbleibt – allgemeine oder systematische Musikpädagogik, so müsste man schließen, sind dann nur, wenn überhaupt, auf der Grundlage (sprach)analytischer Musikpädagogik denkbar, wenn sie sich das Adjektiv „wissenschaftlich“ zusprechen lassen wollen.

Ich möchte nun behaupten – was den Verfechter behauptenden Redens freuen wird –, dass diese Schlussfolgerung keineswegs zwingend ist, sondern auf einen von Flämig vertretenen Wissenschafts- und Wahrheitsbegriff zurückgeht, der sich selbst nicht behauptend begründen lässt, ohne dabei in einen endlosen Zirkel zu geraten. Ein Ausstieg aus diesem Zirkel bietet sich m.E. an, wenn die Grundlagen der Musikpädagogik – ob empirisch oder nicht-empirisch – in ihren lebensweltlichen, in einem allgemeinen Sinne pragmatisch fundierten Vollzügen gesucht wird, die selbst vorprädikativ konstituiert sind. Der als wissenschaftlich

zu bezeichnende Gebrauch von Sprache wäre demgegenüber ein nachgängiges Phänomen, dessen Bedeutung natürlich nicht unterschätzt werden darf.

Doch etwas mehr der Reihe nach. Zunächst muss festgehalten werden, dass Matthias Flämig eine klassische philosophische Frage stellt, nämlich die Frage nach der *Möglichkeitsbedingung von nicht-empirischer Musikpädagogik als Wissenschaft*. In der Regel wird eine solche Frage im Rahmen transzendentaler Argumentationen beantwortet, die nicht selber z.B. musikpädagogisch sind, da es sich um meta-wissenschaftliche Argumentationen handelt. Genauer gesagt: Die Möglichkeitsbedingung einer Wissenschaft kann nicht auf wissenschaftlichem Wege geklärt werden, da sie dieser Wissenschaft „transzendental“ sein muss, also den Rahmen bereits wissenschaftlich geleiteter Fragen und ausgearbeiteter Methoden überschreitet. Es kann kein Zweifel daran herrschen, dass Matthias Flämig diese Möglichkeitsbedingung in der Sprache sucht (und findet), und zwar in einer bestimmten, nämlich *analytischen* Verwendung der Sprache. Mit Jürgen Mittelstraß benennt Flämig dabei drei Konstituenten von Wissenschaft: (1) Eine Verwendung von Sprache, die nicht nur z.B. der Kommunikation oder der Verbreitung von Forschungsergebnissen dient, sondern zur Wissenschaft notwendig dazugehört. (2) Die Beweisbarkeit der mit und in dieser Sprache formulierten Sätze. (3) Eine Reflexion auf die Bedingungen vernünftigen (= begründenden) Redens. Flämig fasst dies mit folgender These zusammen: „Wissenschaft ist (behauptende) Rede, die im Rahmen einer Theorie ihre Behauptungen rechtfertigt und begründet“. Auf der Grundlage dieser These lässt sich denn z.B. empirisch nachweisen, „daß die Griechen mit ihrer Mathematik erstmalig in der Menschheitsgeschichte Wissenschaft im engeren Sinne betrieben haben“.

Es ist, so Flämig nach einer Auseinandersetzung mit Robert Merton, auch sicherlich das Ziel von Wissenschaft, Wissen zu vermehren, aber dies ist nur möglich durch eine (sprach)analytische Bestimmung von „Wissen“, die nach sich zieht, dass gesichertes, neues Wissen überhaupt nur auf eine allgemeine Weise empirisch zu erlangen ist („Verifizierung“ im schwachen Sinne): „Wissen“ ist analytisch nur als „gesichertes Wissen“ zu verstehen, und diese „Sicherung“ kann – so jedenfalls Flämigs analytischer Befund – wiederum nur auf methodischem Wege erfolgen. Auf diese Weise konstruiert Flämig einen engen Zusammenhang von analytischer (nicht-empirischer) Wissenschaft und empirischer Wissenschaft, die beide aufeinander verwiesen sind: Ohne Empirie wüsste der analytische Wissenschaftler gar nicht wie seine Sätze zu verifizieren sein sollten, mit denen er ansonsten nur Tautologien produzieren würde („Alle Junggesellen sind unverheiratet“), während der Empiriker wiederum ohne Sprachanalyse blind gegenüber seiner eigenen Arbeit wäre (z.B. hinsichtlich der Bedeutung von „Wissenschaft“).

Sofern dies eine halbwegs zutreffende Rekonstruktion der Argumentation Flämigs ist, möchte ich doch einige Einwände vorbringen, die sich einzig und allein

gegen Flämigs Anspruch richten, auf diese Weise die *Möglichkeit* einer nicht-empirischen Musikpädagogik als Wissenschaft bestimmt zu haben. Zumindest scheint es sich dabei um eine *Petitio principii* zu handeln, d.h. dass hier immer schon vorausgesetzt wird, was eigentlich bewiesen werden soll. Das von Flämig zitierte Beispiel des Wechsels von babylonischer zu griechischer Mathematik (oder wohl von nicht-wissenschaftlicher zu wissenschaftlicher Mathematik) macht dies deutlich: Selbstverständlich werden hier jeweils neue Sätze eingeführt, die auch wiederum entsprechend begründet werden müssen. Dies erklärt aber nicht (und soll dies wohl auch nicht), *warum* es überhaupt zu diesem Wechsel kam. Nun gut, die babylonische Mathematik ist in unseren Augen keine wissenschaftliche; dies ist erst die griechische, und dies zuallererst, weil sie begründete, warum sie dies oder jenes sagt und tut. Dies ist aber offensichtlich besagte *Petitio principii*: Nach unserer Übereinkunft ist die griechische Mathematik wissenschaftlich; dies ist sie aber nur, weil wir uns dabei schon auf die Maßstäbe eben dieser Mathematik stützen. Den babylonischen Mathematiker dürfte die Auskunft, seine Tätigkeit sei keine wissenschaftliche, weil nur unzureichend sprachlich (behauptend) artikuliert und begründet, völlig kalt lassen; er wird seine Begründungen, die nach unserer Auffassung allenfalls als mythologisch zu kennzeichnen wären – und insofern gar keine Begründungen wären –, als völlig hinreichend empfinden. Was ihn aber nicht kalt lassen darf, das ist die praktische Überlegenheit der griechischen Wissenschaft: Wenn es z.B. möglich ist, aufgrund präziserer Voraussagen das Eintreffen von Überschwemmungen zu prognostizieren oder die Flugbahn von Geschossen zu berechnen, so hat die babylonische Wissenschaft ausgespielt, da ihr allenfalls das Prädikat der „Erfahrungswissenschaft“ zugeschrieben werden könnte. Das Aufstellen von Begründungen ist Teil dieser Wissenschaft und insofern natürlich wissenschaftskonstitutiv, aber „Begründen“ ist solange keine Möglichkeitsbedingung für Wissenschaft, als es nicht auch als Möglichkeitsbedingung *akzeptiert* wird – und Akzeptanz geht nicht im Schema „begründet vs. unbegründet“ auf. Argumentationen sind immer „in dem Sinne hintergebar (...), dass Argumentationskulturen in ihren Grundlagen in Frage gestellt werden können“ (Gethmann 1987, S. 285, Hervorhebung JV).

Wie und *warum* diese Grundlagen jeweils in Frage gestellt werden, ist in der Wissenschaftsgeschichte bekanntlich strittig – glaubt man Thomas S. Kuhn, so setzen sich wissenschaftliche *Paradigmen* durch (zu denen auch die Art und Weise gehört, wie „wissenschaftliche“ Sätze gebildet werden), nicht weil sie besser artikuliert und begründet wären, sondern weil ihre Erklärungskraft sich gegenüber alten Paradigmen als größer (weil erfolgreicher) erwiesen hat. Erfolgreicher aber in welcher Hinsicht? Führt man solche Paradigmenwechsel nun nicht nur auf Machtspiele innerhalb oder außerhalb der *scientific community* zurück, so gibt es dennoch so etwas wie einen Kern, um den herum sich Wissenschaften

und Paradigmenwechsel organisieren, aber dieser Kern ist nicht die Sprache. Es ist m.E. nahe liegender, die Grundlagen für *alle* Wissenschaften gar nicht in der vernünftigen (= begründenden) Sprachverwendung zu suchen, sondern in dem, was in der Nachfolge Husserls als „Lebenswelt“ bezeichnet wird. Diese Grundlage hat aber auch nichts mit Transzendentalien zu tun, die, als „letzte Gründe“ sprachlich nicht mehr sinnvoll hintergebar sind. Im Kontext einer Fundierung von Wissenschaft ist die Lebenswelt kein letzter Grund, sondern vielmehr *ein erster Anfang*. Wissenschaftstheorie wird auf diese Weise *genetisch*, während die Fokussierung auf das behauptende Reden diese Genese von Wissenschaft überspringt (ebenso wie sie die Genese von Sprache und ihrer Verwendung überspringt und Sprache quasi-transzendental bestimmt). Damit gerät aber nicht wenig an Kontingenz in die Fundierung von Wissenschaft, denn „die Lebenswelten“ im Plural können immer auch anders sein. Lebensweltliche Anfänge sind *„nicht-eindeutig*, weil man von einem Anfang aus vieles fundieren kann; *nicht-exklusiv*, weil man vieles von verschiedenen Anfängen aus fundieren kann; und *nicht-apodiktisch*, weil die Lebenswelt auch immer anders sein könnte. So gibt es vermutlich keine Arithmetik, wenn lebensweltlich nicht das Zählen bereits ein gekannter und retorsiv gesicherter Anfang ist. *Ob* es eine Arithmetik gibt, liegt dadurch nicht fest. Wenn zutrifft, dass die Hopi anders zählen (nämlich in unserem Sinne des Wortes gar nicht) haben sie auch nicht unsere Arithmetik, wenn überhaupt eine. Was heißt dann, die Arithmetik sei allgemeingültig? Es heißt, dass sie gilt, wenn das Fundierungsunternehmen auf Basis des lebensweltlichen Zählens gelingt; dieses Gelingen muss aber nicht für jede denkbare Lebenswelt garantiert sein“ (Gethmann 1987, S. 290).

Dieser Einwand trifft auch auf das Argument zu, dass vernünftiges Reden immer begründendes sei und vice versa, weil die Anerkennung von „Begründetheit“ bereits eine Vorstellung davon voraussetzt, was als vernünftig gilt und was nicht (vgl. Schnädelbach 1987). Ludwig Wittgenstein hat das so formuliert: „Wenn das Wahre das Begründete ist, dann ist der Grund nicht *wahr* noch falsch“ (Wittgenstein 1984a, S.161). Oder anders: „Was die Menschen als Rechtfertigung gelten lassen, zeigt wie sie denken und leben“ (Wittgenstein 1984, S. 383). Und: „Das Hinzunehmende, Gegebene – könnte man sagen – seien *Lebensformen*“ (Wittgenstein 1984, S. 572). Das, um noch einmal mit Wittgenstein zu sprechen, „Sprachspiel“ der Wissenschaften „gründet“ somit zuallererst in der Lebenswelt bzw. in Lebensformen, innerhalb derer die Wissenschaften wiederum bestimmte (pragmatische) Funktionen erfüllen. So ist auch die Zuschreibung von „wahr“ und „falsch“ zuallererst pragmatisch bedingt: Wahr ist *zunächst*, was funktioniert und sich bewährt (Nichts anderes ist bei Dewey mit „Gewißheit“ gemeint). Es ist nun aber geradezu das Kennzeichen moderner, nicht-traditionaler Gesellschaften, dass die Bedingungen dafür, was als „Bewährung“ gelten darf, sich beständig ändern, so dass auch die Musikpädagogik nicht auf einen überhistorischen, sozu-

sagen lebensweltlich-anthropologischen Zweck eingeschworen werden kann.. Das Ziel von Wissenschaft als „Vermehrung von Wissen“ zu bezeichnen, ist zwar richtig, aber auf der anderen Seite aber so allgemein, dass es wenig hilfreich ist. Vielmehr müsste gefragt werden: *Was* für eine Art von Wissen und *zu welchem Zweck* und in *welchem Kontext*?

Damit komme ich zum Schluss auf die Frage nach der spezifischen Möglichkeitsbedingung von Musikpädagogik als nicht-empirischer Wissenschaft. Es fällt auf, dass Matthias Flämig keinen Versuch unternimmt, die nicht-empirischen Wissenschaft in irgendeiner Weise zu differenzieren. Das musikpädagogische Beispiel, das er anführt, ist problemlos austauschbar; genauso gut könnte der Text von „Vogelkunde als nicht-empirischer Wissenschaft“ handeln. Es ist jedoch fraglich, ob man alle nicht-empirischen Wissenschaften über einen noch so allgemein gehaltenen Leisten schlagen kann. Mit Rückgriff auf die lebensweltliche Fundierung von Wissenschaften müsste genauer gefragt werden: Was ist denn eigentlich der lebensweltliche „Grund“ von Musikpädagogik? An dieser Stelle reicht der sprachanalytische Zugang nicht hin, denn er kann ja per Definition erst dann einsetzen, wenn bereits Sätze formuliert worden sind, von denen beansprucht wird, dass sie „musikpädagogisch“ seien. Wie aber kommt dieser Anspruch zustande?

So unterschiedliche Ansätze wie Phänomenologie, Pragmatismus oder auch Kritischer Rationalismus neigen zu der Auffassung: Wissenschaften setzten dann ein, wenn lebensweltlich eingespielte Vollzüge gestört sind und wenn ihre Selbstverständlichkeit nicht mehr gewährleistet ist. So verstandene Wissenschaften können dann *Konflikte beseitigen*, *Probleme lösen* oder auch die eingespielten Vollzüge *kritisch hinterfragen* oder gar *utopisch überschreiten*. Es ist nun keineswegs klar, was denn im Falle der Musikpädagogik als ein lebensweltlicher Anfang der Wissenschaft sein könnte; jedenfalls ist dies nicht so plausibel wie im Falle der Arithmetik und des Zählens (vgl. zu dieser Frage auch Kaiser 1998, Vogt 1998). Nahe liegend wäre es zumindest, sich der *lebensweltlichen Konstitution* des „Musik-Erziehens“ zuzuwenden (zu dieser Problematik vgl. Vogt 2001). Erst von dort aus wäre nach der *Genese* von Musikpädagogik als Wissenschaft zu fragen, über deren konkrete Gestalt damit natürlich noch gar nichts ausgesagt ist.

Natürlich müsste der Sprachanalytiker – wie zumindest anekdotisch verbürgt – wie Wittgenstein auf Popper (Edmonds & Eidinow 2003) mit dem Schürhaken auf alle diese Pseudowissenschaftler losgehen, die im Sinne Flämigs wohl als „nicht-wissenschaftliche nicht-empirische Musikpädagogen“ zu kennzeichnen wären, und mit denen – so Flämig – niemand das Gespräch suchen würde: Der Sprachanalytiker löst keine wissenschaftlichen Probleme – die gibt es gar nicht –, sondern klärt über den richtigen Sprachgebrauch auf. Dies tut er durchaus zu ei-

nem aufklärerischen und kritischen Zweck. Nach Wittgenstein verschwinden nach gelungener Sprachkritik diese „Probleme“ von allein (vgl. Wittgenstein 1984, S. 85). Wenn demnach die Sprachirrtümer der Musikpädagogik beseitigt wären, so gäbe es auch keine musikpädagogischen Probleme mehr, die ja auch nur durch falsche Sprachverwendung entstanden sind. Dies möchte ich jedoch bezweifeln. Mit B. Brecht würde ich eher vermuten: „Wenn die Irrtümer verbraucht sind / Sitzt als letzter Gesellschafter / Uns das Nichts gegenüber“ (Brecht 1967, S. 99).

Literatur

- Brecht, B. (1967): Gesammelte Werke, Frankfurt a. M.
- Edmonds, D. J. & Eidinow, J. A. (2003): Wie Ludwig Wittgenstein Karl Popper mit dem Feuerhaken bedrohte. Eine Ermittlung, Frankfurt a. M.
- Gethmann, C.-F. (1987): Letztbegründung vs. Lebensweltliche Begründung des Wissens und Handelns, in: Philosophie und Begründung, hg. v. Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt a. M., S. 268-302
- Kaiser, H. J. (1998): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“?, in: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (= MPF Bd.19), hg. v. M. v. Schoenebeck, Essen, S. 27-40
- Schnädelbach, H. (1987): Über Rationalität und Begründung, in: Philosophie und Begründung, hg. v. Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt a. M., S. 67-83
- Vogt, J. (1998): Zum Problem des musikpädagogischen Standortes, in: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (= MPF Bd.19), hg. v. M. v. Schoenebeck, Essen, S. 41-56
- Vogt, J. (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, Würzburg
- Wittgenstein, L. (1984): Tractatus logico-philosophicus; Philosophische Untersuchungen (= Werkausgabe Bd.1), Frankfurt a. M.
- Wittgenstein, L. (1984a): Über Gewißheit (= Werkausgabe Bd.8), Frankfurt a. M.

Priv.-Doz. Dr. Jürgen Vogt
Lindenstr. 28
44869 Bochum
Email: juevogt@web.de